

UNA ESTÉTICA COMÚN. DEWEY DESDE EL SUR

Graciana Pérez Lus

Metal (N.º 3), pp. 135-141, julio 2017. ISSN 2451-6643

<http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/metal>

Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata

# UNA ESTÉTICA COMÚN

DEWEY DESDE EL SUR

A COMMON AESTHETICS  
DEWEY FROM THE SOUTH

GRACIANA PÉREZ LUS

[perezlus@hotmail.com](mailto:perezlus@hotmail.com)

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano  
Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata. Argentina

## Abstract

The concern about the evolution of the public education suggests new readings of the old humanistic and universal principles of the pedagogical thoughts. Reviewing the secular philosophy of the education of John Dewey provides a generous and interesting proposal of analysis of the teaching practices in artistic education. From that, we will analyze the comprehension of the common aspects —experiential and aesthetic— of men and women in relation to teaching situations that consider the experience as a situated reflection, understanding, at the same time, the pedagogic intervention as a politic and ethical act on the world.

## Keywords

Educability; education; art; experience

## Resumen

La preocupación por el devenir de la educación pública provoca nuevas lecturas de los viejos principios humanistas y universales del pensamiento pedagógico. Volver sobre la centenaria filosofía de la educación de John Dewey brinda una generosa e interesante propuesta de análisis de las prácticas de enseñanza en la educación artística. A partir de ello, se analizará la comprensión de los aspectos comunes —experienciales y estéticos— del hombre y la mujer en relación con el desarrollo de situaciones de enseñanza que contemplen la experiencia como reflexión situada, entendiendo, a su vez, la intervención pedagógica como acto político y ético sobre el mundo.

## Palabras clave

Educabilidad; educación; arte; experiencia

Recibido: 14/02/2017 | Aceptado: 27/05/2017



Esta obra está bajo una  
Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-SinDerivar  
4.0 Internacional

METAL  
N.º 3 | julio 2017 | ISSN 2451-6643

135

Cuando Juan Amos Comenio escribió *Didáctica magna o Tratado del arte universal de enseñar todo a todos* (1657) —impulsado por el gesto pedagógico, popular y protestante de alfabetizar a la población para la lectura de la biblia— podría decirse que nació en occidente la escuela pública, cuya institucionalidad resultó luego obligatoria en la construcción de los estados modernos. En el capítulo titulado «Se debe reunir en las escuelas a toda la juventud de uno y otro sexo», el autor define su *pan pedagogía*: «Lo que a continuación expon-dremos nos demostrará cumplidamente que no sólo deben admitirse en las escuelas de las ciudades, plazas, aldeas y villas a los hijos de los ricos, sino a todos por igual, nobles y plebeyos, ricos y pobres, niños y niñas» (Comenio, [1657] 1998: 22).

El principio de educabilidad universal fue cuestionado dos siglos después por la pedagogía positivista, que acompañó el desarrollo de los sistemas educativos nacionales al expresar en la centralidad del docente el principio de autoridad burgués, científico, europeo, militar y masculino, heredero de la tradición religiosa de educación como camino hacia los modelos de la mano del maestro (Palacios, 1981). Esta pedagogía, al desprenderse de sus vestiduras filosóficas y humanistas, expresó el apotegma darwiniano de sobrevivencia del más apto en clasificaciones que segregaban a la población educable en adaptables y en deficientes. De más está señalar el carácter racista y antilatinamericano que el mismo tuvo en nuestra región. En el normalismo argentino de cuño sarmientino, por ejemplo, que estaba muy lejos del ideario pedagógico de Simón Rodríguez<sup>1</sup> —donde el principio de igualdad y el reconocimiento de la cultura latinoamericana ordenaban el programa educativo pensado para nuestra América—, el positivismo significó un nuevo colonialismo, un pensamiento extranjero, que una vez más lograba convertir lo nativo en extraño y en incivilizado.

Las críticas a la escuela tradicional no tardaron en señalar la unidireccionalidad en la relación del docente con sus estudiantes, la ausencia de una mirada atenta a los intereses del niño como principio pedagógico y la decadencia del conocimiento enciclopedista alejado de la experiencia vital humana. Retomando las concepciones pedagógicas rousseauianas (presentes también en el pensamiento de Simón Rodríguez) surgió en Europa, a finales del siglo XIX, el movimiento de Escuela Nueva. En él convivieron discursos de distinto cuño político y académico de la época y, por medio de sus sedes internacionales, sus ideas influenciaron en el sindicalismo docente de principios de siglo XX en la prensa pedagógica y en las reformas educativas de los gobiernos populares de América Latina.<sup>2</sup> En la educación artística, esta corriente derivó en el expresivismo —presente en la obra de Lowenfeld y de Read, por ejemplo— y encontró en el arte el

modo de expresión más auténtico para reflejar las necesidades y los intereses de los niños y las niñas.

No es la intención de este trabajo desarrollar las críticas al expresivismo y su injerencia en la dilución del objeto de estudio del Arte en las escuelas, sino más bien conjeturar que la Escuela Nueva democratiza la experiencia estética en la escuela común y acompaña el crecimiento de talleres y de otros espacios de arte popular en las comunidades.

### **Educación, democracia y experiencia**

Si hablamos de experiencia, de democracia y de educación, la figura de John Dewey y su *filosofía de la educación* resultan insoslayables. Si bien su obra coincide con la Escuela Nueva en las críticas generales a la escuela tradicional, la misma juzga también las prácticas escolanovistas, en tanto éstas ponderan los intereses del niño por sobre los contenidos a enseñar. El desarrollo de su pensamiento y su larga vida le brindaron la posibilidad de criticar a la escuela reformista/progresista norteamericana, cuyos integrantes seguían sus publicaciones, sus clases y sus conferencias y fundamentaban propuestas de enseñanza en sus teorías. Una lectura de Dewey latinoamericana no puede evitar reconocer que su teoría puso en tela de juicio a las bases mismas del pensamiento del tecnicismo pedagógico y que tuvo influencia en las reformas educativas antipositivistas de nuestra región —en mayor y menor medida, de norte a sur— en el siglo XX.

En Estados Unidos, a fines del siglo XIX, surgieron dos tendencias filosóficas: el pragmatismo y el utilitarismo. Este último —regido por el paradigma de la eficacia social—derivó, luego de la crisis del treinta, en el tecnicismo pedagógico que fue exportado al mundo entero por la política de dominación aplicada con los empréstitos a las naciones de la periferia.<sup>3</sup> Dewey proviene del pragmatismo. En 1929 asumió como primer presidente del *People's Lobby*, una agrupación que tenía por objetivo trabajar por las mayorías en contra de los grupos de interés privado (Dewey, [1929] 2010).<sup>4</sup>

Para el pragmatismo —toda una filosofía de la práctica y sus consecuencias— las verdades científicas, religiosas y morales se confirman a partir de sus efectos en las experiencias. La crítica de Dewey a la educación tradicional se vincula, fundamentalmente, a los efectos negativos que provoca la *organización objetiva*<sup>5</sup> de esta enseñanza en las experiencias educacionales de los estudiantes. En este esquema, son *experiencias anti educativas* que lejos de provocar interés o curiosidad en los estudiantes inducen, más bien, a la desidia y al desánimo.

En su obra *Experiencia y educación* [1929] (2010), Dewey define a la experiencia como la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente; relaciones activas en la medida en que el hombre y la mujer intervienen en el mundo y pasivas con respecto a las cuestiones que simplemente les suceden. La experiencia es pensada no como elemento aislado, sino como una continuidad, de ahí la importancia de la relación de las experiencias presentes con las del pasado y con las del futuro. Las experiencias educativas se dirigen al futuro y es de esperar que promuevan mejores tránsitos en posibles situaciones complejas de las prácticas. Más que un momento, la experiencia es una relación, por eso la continuidad está íntimamente relacionada con su condición interactiva e individual, con la construcción del yo y de las relaciones sociales del sujeto. La modificación de las *condiciones objetivas* de la práctica docente para el desarrollo de experiencias educativas que provoquen curiosidad y que fortalezcan las interacciones entre docentes, estudiantes y conocimiento, requiere de una filosofía y una pedagogía crítica de la experiencia, que apunte al desarrollo de un pensamiento experimental y reflexivo.

El problema didáctico es, entonces, cómo organizar la enseñanza para que los estudiantes aprendan y para que esos aprendizajes operen en experiencias posteriores. El estudiante debe poder poner a prueba sus ideas y reflexionar sobre el proceso de conocimiento en su conjunto por medio de un pensamiento dinámico que favorezca su intervención en el mundo (el mundo como esfera total que incluye las dimensiones sociales, políticas, artísticas, culturales profesionales, laborales y personales).

Cada experiencia es una fuerza en movimiento. Su valor sólo puede ser juzgado sobre la base de aquello hacia lo que se mueve. La mayor madurez de experiencia que debe corresponder al adulto como educador lo coloca en situación para evaluar cada experiencia del joven de un modo que no podía hacerlo el que tenga la experiencia menos madura. Es, pues, misión del educador ver en qué dirección marcha la experiencia. El fracaso para tener en cuenta la fuerza impulsiva de una experiencia, así como para juzgarla y dirigirla sobre la base de aquello a lo que se dirige, representa una deslealtad al principio de la experiencia misma. La deslealtad actúa en dos direcciones. El educador es desleal respecto a la inteligencia que debería haber obtenido de su propia experiencia pasada. Es también infiel en cuanto al hecho de que toda experiencia humana es últimamente social: que representa contacto y comunicación (Dewey, 2010: 81).

El maestro como *artista, académico y experimentador* deberá crear las condiciones necesarias para generar en el estudiante verdaderas experiencias educativas. La experiencia en su movimiento requerirá de una atención especial por parte del docente, que deberá estar acompañada del generoso deber de transmitirle al estudiante las comprensiones derivadas de sus propias experiencias. Es en esta dirección en la que se construye la autoridad del profesor. La dimensión estética de la obra de Dewey se desarrolla primordialmente en *El arte como experiencia* [1934] (2008). En el prólogo, Jordi Claramonte señala lo siguiente:

[Este autor y su estética] son claves imprescindibles precisamente para el replanteamiento relacional de nuestra epistemología y nuestra teoría de la praxis: «El medio de expresión en el arte —dice Dewey—no es ni objetivo ni subjetivo, es la materia de una nueva experiencia en que ambos van cooperado de tal manera que ninguno tiene existencia por sí mismo» (Claramonte, 2008: XIII).

La visión organicista pragmática considera al arte, en primer lugar, como un producto de la interacción entre el ser humano y su medio. La universalidad de la experiencia estética sienta sus bases en la idea de que la humanidad misma interviene estéticamente sobre el mundo en una relación tan antigua como las civilizaciones entre acción humana y materialidades provenientes del medio ambiente. Dewey desestima el reconocimiento institucional de la obra de arte y reconoce el significado en la expresión de la experiencia humana.

Podría ser un lugar común que la comprensión estética, como distinta del puro goce personal, debe partir del suelo, del aire y de la luz, de donde nacen las cosas estéticamente admirables [...]. Cuanto reconocemos este hecho, más nos encontramos frente a un problema que a una solución final. Si la cualidad artística y estética está implícita en cada experiencia común, ¿cómo explicaremos cómo y por qué generalmente no logra hacerse explícita?, ¿por qué el arte parece a las multitudes una importación traída de un lugar extraño a la experiencia, y por qué lo estético es sinónimo de artificial? (Dewey, 2008: 14).

Las influencias de John Dewey se ven en muchas reformas educativas del siglo XX, desde la puesta en marcha por Nadia Krúpskaya en la creación del sistema educativo soviético hasta las impulsadas por José Vasconcelos cuando asumió,

en 1921 —post revolución mexicana—, como rector de la Universidad Nacional Autónoma de México y más tarde como primer Secretario de Educación Pública de este país. La reforma educativa mexicana de Vasconcelos, impulsada por su filosofía, reconocía al mestizaje —la *raza cósmica*— como la expresión más profunda de la cultura mexicana y al Estado como el impulsor fundamental del sistema educativo para el pueblo (Vasconcelos, [1925] 1948). Así, convirtió esta reforma en una verdadera cruzada misional.

### **A modo de cierre**

La obra de Dewey fue traducida al español por Lorenzo Luzuriaga, pedagogo escolanovista, español y republicano, exiliado en la Argentina durante el franquismo. Sus investigaciones en el campo de la educación común en nuestro país tuvieron influencia en las decisiones educativas del plan quinquenal del primer gobierno peronista (Puigróss, 2006: 236). Es oportuno destacar que su teoría aporta elementos de análisis indispensables para emancipar las prácticas educativas del conocimiento instrumental propio del tecnicismo, que socaba la confianza de procedimientos auténticos de los maestros (basados en sus propias experiencias), a la luz de un extremado ejercicio de control de las prácticas educativas a partir de la aplicación de métodos científicos y estandarizados.

En tiempos de recomposiciones neoliberales, la educación pública queda expuesta a medidas de desfinanciamiento del Estado, lo mismo que la ciencia, el arte y la tecnología. El discurso oficial apunta sus cañones a la construcción pública y estatal. Tanto es así que el presidente de la nación, en un discurso reciente, señaló como un hecho lamentable que algunos chicos tengan que «caer» en la escuela pública. El operativo Aprender 2016, en sintonía fina con la metáfora exquisita del Ministro de Educación de la Nación —que imagina a la escuela como máquina de hacer pibes-chorizos—; el retorno de las teorías cognitivas científicas —las neurociencias— a las interpretaciones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura; la consideración de una segunda campaña al desierto educativa; la educación religiosa en las escuelas públicas, entre otras cosas, confirman la sospecha de traición por parte de la burguesía financiera a sus principios de clase fundacionales —igualdad, fraternidad y soberanía—; traición, quizás, íntimamente ligada al cinismo de sus discursos y al poder del mercado.

## Referencias bibliográficas

- Claramonte, Jordi (2008). «A modo de prólogo: algunas ideas para leer con Dewey». En Dewey, John. *El arte como experiencia* (pp. XI-XIX). Barcelona: Paidós.
- Comenio, Juan Amos [1657] (1998). *Didáctica magna o Tratado del arte universal de enseñar todo a todos*. México: Porrúa.
- Palacios, Jesús (1981). *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.
- Dewey, John (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, John [1929] (2010). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, John [1934] (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Puiggrós, Adriana y Bernetti, Jorge (2006). *Historia de la educación en la Argentina. Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna.
- Vasconcelos, José [1925] (1948). *La raza cósmica. Misión de la raza iberoamericana*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.

## Notas

1 Simón Rodríguez (1769-1854) fue educador, ensayista y filósofo venezolano, maestro de Simón Bolívar. Su pensamiento pedagógico latinoamericano, en tiempos de las guerras de independencia, vislumbró futuras colonizaciones si nuestra región no ensayaba propuestas auténticas. Influenciado por Rousseau, creó las bases de lo que podría haber sido un sistema educativo de las nuevas naciones en el continente.

2 Como es el caso de las reformas Rezzano del gobierno de Irigoyen y Arizaga del gobierno de Perón.

3 En los años veinte, en Estados Unidos, surgió la filosofía utilitarista de la que provienen las bases teóricas del tecnicismo educativo. Pedagogía que aparece, en los países sudamericanos, a partir de los gobiernos desarrollistas de las décadas del cincuenta y del sesenta del siglo XX y se fortalece con las políticas neoliberales de la década del setenta.

4 En *Democracia y educación* (1995), Dewey define la importancia de los intereses comunes por sobre los intereses privados y la relación de estos con la democracia y las experiencias educativas. Como político progresista liberal apoyó a Sacco y Vanzetti y presidió la comisión internacional del juicio que absolvió a Trotsky de las imputaciones de Stalin.

5 Organización objetiva: contenidos, pautas para el desarrollo de los temas, bibliografía, imágenes, mapas, películas, obras de arte, materialidades que organizan la práctica docente.